

Bildung als Weg aus der Armut?

Schmidt, Heinz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmidt, H. (2012). Bildung als Weg aus der Armut? *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 4, 22-26. <https://doi.org/10.3278/FEB1204W022>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Bildung als Weg aus der Armut?

von: Deutsche Ev. Arbeitsgemein- schaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.); Schmidt, Heinz

DOI: 10.3278/FEB1204W022

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 22 - 26

Schlagworte: Armut, Bildung, Sozialforschung

Ausgehend von der Frage, ob Bildung als Weg aus der Armut taugt, wird in dem Beitrag zunächst beschrieben, welche sozialen Gegebenheiten heute Armut konstituieren. Ein ausführlicher Rekurs auf die Milieuforschung lässt folgern, dass milieuspezifische Prägungen weniger bindend und eher veränderbar sind, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Der Autor benennt fünf Grundsätze für ein armutspädagogisches Handeln.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Schmidt, H.: Bildung als Weg aus der Armut?. In: forum erwachsenenbildung 04/2012. Erwachsenenbildung und Prekarisierung, S. 22-26, Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/FEB1204W022

Heinz Schmidt

Bildung als Weg aus der Armut?



Prof. Dr. Heinz Schmidt
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evang.-Theologischen Fakultät in Heidelberg (1994–2001) und Direktor des Diakoniewissenschaftlichen Instituts der Universität Heidelberg (emeritiert 2009)
heinz.schmidt@dw.uni-heidelberg.de

Die Website „Mangel an Bildung und Ausbildung“ von armut.de beginnt mit folgenden Sätzen:

„Armut und Analphabetentum gehen oft einher, besonders, wenn es um extreme Armut geht. Aber auch hierzulande gibt es eindeutige Bezüge zwischen Armut und Bildungsdefiziten. Man kann den Zusammenhang zwischen beiden kurz so auf einen Nenner bringen: Armut verhindert Bildung, und Bildung verhindert Armut.“

Der Zusammenhang zwischen Armut und Mangel an Bildung gilt auch hierzulande als erwiesen. Von „Bildungsarmut“ ist daher häufig die Rede und die Schlussfolgerung liegt nahe, dass eine gute Schulbildung und Berufsausbildung einen guten Arbeitsplatz sowie gesellschaftliche Integration und kulturelle Partizipation sichern. Der Armutsforscher Christoph Butterwegge hat freilich zu bedenken gegeben, dass auch gute Bildung und Ausbildung keinen sicheren Arbeitsplatz bedeute, wie von vielen Politikern vorgegaukelt werde.¹ Taugt Bildung also nicht als Weg aus der Armut?

Ohne Zweifel ist Armut mit gravierenden Benachteiligungen verbunden, und zwar im Gesundheits-, Wohn-, Kultur-, Bildungs- und Freizeitbereich. Oft wird auch die umgekehrte Kausalkette behauptet. Bildungsferne, erwachsen aus Sozialisations- und Kulturdefiziten, sei die Ursache für (spätere) Armut, die sich gesellschaftlich in Armutsmilieus niederschlägt und damit über Generationen verfestigt. Auch daran ist zweifellos etwas Richtiges. Bildungsdefizite erschweren es Jugendlichen auf jeden Fall, in wirtschaftlichen Krisenzeiten auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Familienarmut hindert häufig am Besuch weiterführender Schulen, was individuelle Aufstiegschancen verbaut. Die Armutsrate ist unter Schulabbrechern besonders hoch und diese Schulabbrecher finden kaum Ausbildungsplätze, werden dann in Berufsvorbereitungsmaßnahmen untergebracht, sind aber auch dort wenig motiviert oder lernwillig. Wenn sie dennoch clever sind, versuchen sie, schnell an Geld zu kommen, legal oder illegal, und machen sich dann auch noch lustig über Altersgenossen, die den mühsamen und nicht sehr ertragreichen Weg einer ordentlichen Berufsausbildung eingeschlagen haben. So täuschen sich einige darüber hinweg, dass sie schon zu denen gehören, die Claudia Schulz unter dem Titel „Ausgegrenzt und abgefunden?“ untersucht hat.² Freilich hat Claudia Schulz in dieser exemplarischen Untersuchung in einem Hamburger Vorort bereits gezeigt, dass das, was häufig mit Armutsmilieu etikettiert wird, in sich selbst sehr vielfältig ist, obgleich sich alle in materiellen Mangelsituationen befinden und am sozialen und kulturellen Leben der

Bevölkerungsmehrheit nur unzureichend partizipieren. Daher ist zunächst einmal zu klären, welche sozialen Gegebenheiten heute Armut konstituieren.

Als Ursachen (relativer) Armut in Deutschland werden genannt:³ Arbeitslosigkeit, zu geringe Entlohnung, Schulden, Bildungsmangel, Trennung/Scheidung/Alleinerziehung, Familien mit vielen Kindern, Immigration.

Diese Ursachen sind mit Folgen verbunden, die tendenziell die Ursachen verstärken:

1. Arbeitslosigkeit führt zu Geldmangel und Kaufkraftschwäche, was geringe Konsummöglichkeiten, beengte Wohnverhältnisse und geringe sozial und kulturelle Beteiligung zur Folge hat.
2. Arbeitslosigkeit und Geldmangel verursachen Achtungsverlust und negative Selbsteinschätzung.
3. Schulden vermitteln zusätzlich das Gefühl von Verfolgtsein, feindlichen Institutionen, Nähe zur Kriminalität.
4. Bildungsmangel führt häufig zu weiterer Bildungsbenachteiligung, weil Arme den Wert von Bildung nicht richtig einschätzen und sich nicht zu intensivem Lernen motivieren lassen, auch aufgrund vorangegangener Misserfolge.
5. Trennung/Scheidung/Alleinerziehung sind häufig mit (teilweise unvermeidlicher) Vernachlässigung verbunden. Es kommt zu emotionaler und psychischer Vernachlässigung, zumal wenn Eltern über zu wenig kommunikative und erzieherische Mittel verfügen.
6. Verbunden damit, aber auch wegen sonstiger sozialer oder kultureller Mängel, werden die für Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung erforderlichen Werte (moralische und kulturelle) nicht vermittelt oder bewusst gemacht.
7. Menschen mit Migrationshintergrund unterliegen ausländerspezifischen Benachteiligungen in sprachlicher, beruflicher und kultureller Hinsicht. Manche reagieren darauf mit Abgrenzung, Ghettoisierung, Fundamentalismus.

Bildungsmängel sind also ein Faktor der Armutsverursachung oder -stabilisierung, allerdings ein sehr bedeutsamer. Bildungsmängel sind häufig mit anderen Faktoren verbunden wie motivationalen Problemen, soziokultureller Marginalisierung, mangelndem Selbstvertrauen. Aber selbst diese Zusammenhänge

¹ Spiegel online v. 20.05.2008.

² Claudia Schulz: *Ausgegrenzt und abgefunden? Innenansichten der Armut. Eine empirische Studie.* Münster/Hamburg 2008.

³ Nach Website von World-vision in Zusammenarbeit mit Deutsches Institut für Armutsbekämpfung.

bestehen nicht in jedem Fall. Es ist immer die gesamte Lebenslage zu analysieren, wenn einer Armutssituation abgeholfen werden soll. Allein, auch umfassende Änderungen der Lebenslagen von Armen durch Vernetzung, Ressourcenvermehrung bzw. anregende Umwelten können nur wenig bewirken, wenn die Individuen sich nicht selbst ändern, selbst Motivationen entwickeln und die Chancen neuer Umgebungen nutzen. Denn Bildung ist immer Selbstbildung, d. h., es hängt letztlich von der eigenen Aktivität ab, in welchem Maße und wie Menschen an Kultur teilhaben. Selbstbildung lässt sich zwar anleiten, aber jede Anregung oder Anleitung muss von den Adressaten angenommen und umgesetzt werden.

Dass eine Pädagogik der Befähigung von Armen und Ausgeschlossenen oft an Grenzen stößt, liegt nicht nur daran, dass komplexe Lebenslagen gesellschaftlicher Gruppen nur mit großem Aufwand und Einsatz geändert werden können, sondern auch an individuellen Prägungen bzw. Konstruktionen, die sich als veränderungsresistent erweisen. Das Habituskonzept von Pierre Bourdieu veranschaulicht sehr alltagsnah, was Prägung bzw. ein Habitus meint. Es ist ein System verinnerlichter Muster des Verhaltens, Denkens, Fühlens und des Wahrnehmens, das Sprache, Gesten, Bewegungen, Mienenspiel usw. formt und naheliegenderweise spezifische Reaktionen, auch von Gruppen, auslöst. Wer durch „munteres Drauflosreden“ bei allem und über alles seine Herkunft aus den „breiten Schichten“ zeigt, wird kaum auf akademischen, politischen oder ökonomischen Führungsebenen agieren können, weil dort nur die „hochgradig zensierte Sprache der bourgeoisen Kreise“⁴, die Sachkenntnis, Rationalität und Überlegenheit signalisiert, akzeptabel erscheint.⁵ Aus dieser Einsicht ist nun freilich nicht abzuleiten, dass eine Befähigungspädagogik bestrebt sein müsste, die in benachteiligten Gruppen (Milieus) vorherrschenden Verhaltensmuster zugunsten sozio-kulturell favorisierter Muster zu eliminieren. Es geht eher um Modifikation, Vermehrung und Erweiterung von Kommunikationsformen mit dem Ziel, eigene Grenzen zu überschreiten, den eigenen Ort mit den Augen des anderen zu sehen und sich dann auszusprechen. Man nennt dieses Konzept heute „milieu-übergreifendes Lernen“. Um das zu verstehen, ist zunächst zu klären, wie der (soziologische) Begriff des Milieus heute gebraucht wird.

Der Milieubegriff wird zur Beschreibung gesellschaftlicher Gliederung (Differenzierung) verwendet. In der Soziologie und in der Pädagogik wurde die gesellschaftliche Differenzierung zunächst klassentheoretisch und gleich danach schichtentheoretisch expliziert, weil mit der klassentheoretischen Unterscheidung von Arbeiterschaft und Bürgertum die ge-

ellschaftliche Differenzierung nicht mehr hinreichend zu beschreiben war. Besser geeignet schien die Unterteilung in Unterschicht, untere Mittelschicht, obere Mittelschicht und Oberschicht, mit der sich dann auch Bildungserwartungen und -ansprüche sowie familiäre Kommunikationsstrukturen verbinden ließen. Unterschichtverhalten galt als bildungsfremd, Mittelschichtverhalten eher als aufstiegsorientiert und bildungsfreundlich und Oberschichtverhalten als eliteorientiert und akademisch konnotiert. Unsicherheit bestand allerdings immer hinsichtlich der Zuordnungskriterien, u. a., weil Berufs- oder Einkommensgruppen keine sicheren Zuordnungen ermöglichten. Immerhin kamen so Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und kultureller Orientierung in den Blick. Es erwies sich jedoch als schwierig, schichtenspezifische Kulturen über die schon erwähnten Etikettierungen hinaus genauer zu beschreiben. Schon die sogenannte Unterschicht erwies sich nicht als einheitlich, von der oder den Mittelschichten ganz zu schweigen. Die Schwierigkeiten erklären sich auch daraus, dass kulturelle Präferenzen bei der Begriffsbestimmung keine Rolle spielten. Diese wurden erst im neueren Milieubegriff berücksichtigt.

Solche Mängel versuchte man mit einem Milieumodell auszugleichen, das bereits in den 60er Jahren von Mario Rainer Lepsius in die politische Kulturforschung Deutschlands eingebracht worden war. Der Begriff hat den Vorteil, dass er Mentalitäten, d. h. auch moralische Aspekte – also Wertorientierungen – umfasst, die aus politischen Konflikten erwachsen sind. Lepsius hatte im Blick auf Kaiserreich und die Weimarer Republik vier Milieus unterschieden:⁶

- das konservativ-protestantische Milieu,
- das liberal-protestantische Milieu,
- das sozial-demokratische Milieu, das aus der sozialistischen Bewegung, besonders aus den Konflikten um das Sozialistengesetz, erwachsen sei, und
- das katholische Milieu, das sich dem Kulturkampf verdanke.

Nun machte es aber Schwierigkeiten, in den 60er Jahren diese Milieus in der Bundesrepublik noch zu identifizieren. Unstrittig ist, dass in der Weimarer Republik ein sozialdemokratisches und ein katholisches Milieu mit jeweils eigenen Wertorientierungen und kulturellen Institutionalisierungen bestanden. Für die beiden anderen Milieus konnten vergleichbar einheitliche Orientierungen jedoch nicht festgestellt werden.

Der klassische Milieubegriff wurde deshalb in den 80er Jahren durch eine neue lebensstilbezogene Milieudefinition abgelöst, die mit den Namen SIGMA⁷ und SINUS-Milieus auf ihre institutionelle Herkunft



⁴ Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M. 1984, 3. Aufl., bes. S. 277–393.

⁵ Man braucht nicht die gewiss naiven und überholten klassentheoretischen Unterscheidungen Bourdieus (breite Masse vs. Bourgeoisie) zu übernehmen, um den Wahrheitsgehalt des Habituskonzeptes zu verifizieren. Es ist empirisch belegt, dass sich die gesellschaftlichen Eliten mehrheitlich aus sich selbst ergänzen und Quereinsteiger/Außenseiter nur dann akzeptieren, wenn diese ihre Verhaltensformen, Einstellungen, Denk- und Kommunikationsweisen übernommen haben.

⁶ M. R. Lepsius: Parteiensystem und Sozialstruktur. Zum Problem der Demokratisierung der Deutschen Gesellschaft. In: G. A. Ritter (Hrsg.): Die deutschen Parteien vor 1918. Köln 1973, S. 56–80.

⁷ Die von SIGMA beschriebenen Milieus ähneln denen von SINUS, fokussieren aber auf Konsumverhalten. Deshalb werden sie hier nicht eigens referiert. Information bei: www.sigma-online.com/de/Sigma_milieus/Sigma-milieus.

hinweisen. SINUS unterscheidet 10 Milieus, von denen ich nur die sechs größten nenne:⁸

- ein konservativ-etabliertes Milieu (10 %): das klassische Establishment mit Verantwortungs- und Erfolgsethik, Exklusivitäts- und Führungsansprüche versus Tendenz zu Rückzug und Abgrenzung;
- eine bürgerliche Mitte (14 %): der leistungs- und anpassungsbereite bürgerliche Mainstream; generelle Bejahung der gesellschaftlichen Ordnung, Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung sowie nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen;
- ein hedonistisches Milieu (15 %): die spaßorientierte, moderne Unterschicht/untere Mittelschicht; Leben im Hier und Jetzt, verweigert sich den Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft;
- ein adaptiv-pragmatisches Milieu (9 %): die mobile, zielstrebige, junge Mitte der Gesellschaft mit ausgeprägtem Lebenspragmatismus und Nutzenkalkül; erfolgsorientiert und kompromissbereit, hedonistisch und konventionell, starkes Bedürfnis nach „flexurity“ (Flexibilität und Sicherheit);
- ein traditionelles Milieu (15 %): die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegs-/Nachkriegsgeneration, in der alten kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur verhaftet;
- ein prekäres Milieu (9 %): die Teilhabe und Orientierung suchende Unterschicht mit starken Zukunftsängsten und Ressentiments; bemüht, Anschluss zu halten an die Konsumstandards der breiten Mitte als Versuch der Kompensation sozialer Benachteiligung; geringe Aufstiegsperspektiven und delegative, reaktive Grundhaltung, Rückzug ins eigene soziale Umfeld.

Arme und bildungsferne Menschen dürften demnach hauptsächlich zum hedonistischen und zum prekären Milieu gehören.

Nun lässt sich fragen, ob Pluralisierung, Individualisierung und eine entsprechende Fragmentierung individueller Existenz nicht so weit fortgeschritten sind, dass eine die soziokulturelle Identität (Wertorientierung, soziale Lage, Lebensziele, Arbeitshaltung, Freizeitbeschäftigungen, politische und ästhetische Präferenzen) einheitlich erfassende Kategorie wie Milieu eigentlich nicht mehr anwendbar ist. Sollte man nicht eher von *Szenen* als von Milieus ausgehen?

Mit Szenen sind nicht Gruppen mit gemeinsamen Wertvorstellungen und Kommunikationsweisen gemeint. Szenen bestehen aus ansonsten unverbundenen Individuen, die auf bestimmte kulturelle „Kristallisationspunkte“ ausgerichtet sind. Eine Szene soll möglichst attraktiv sein und Menschen zu einem bestimmten Verhalten, mindestens zur Teilnahme motivieren. Szenen sind meist an Symbolen zu erken-

nen, mit denen Zugehörigkeit und auch spezifische Wertorientierungen signalisiert werden. Im Unterschied zu einem Milieu, in das man hineinwächst, ist die Zugehörigkeit zu einer Szene ein Akt der Wahl. Szenen erlauben auch unterschiedliche Grade der Identifikation. Ich kann am Wochenende in der Rockerszene mitmischen und mich unter der Woche bei der Zeltmission engagieren. Außerdem kann ich mich elektronisch in virtuellen Szenen bewegen, z. B. in einem ökologischen Netzwerk oder in einer Gemeinde von Fußballfans. Szenen können spontan in schwierigen sozialen Situationen entstehen, sie können Betroffene zusammenbringen, sie können aber auch kommerziell organisiert sein. Oft werden Szenen im Verlauf ihrer Entwicklung kommerzialisiert. Es gibt langlebigere Szenen, die anhaltenden gesellschaftlichen Problemlagen entsprechen und dann auch Organisationen mit längerer Lebensdauer (z. B. Parteien oder soziale Institutionen) hervorbringen. Szenen zeigen eine Tendenz, sich zu institutionalisieren, um dauerhafte Bindungen zu schaffen, während etablierte Institutionen, deren Mitgliederzahlen und Bindungskräfte nachlassen, ihrerseits Szenen hervorzu- bringen suchen, z. B. mithilfe von Kirchentagen aller Art, um neue Attraktivität zu gewinnen.

Die Szenen sind in eine globalisierte und medial vermittelte Kommunikation eingebettet, die jedem Einzelnen einen Zugang zu verschiedenen Szenen ermöglicht, aber eine Sphäre geteilter Menschlichkeit auf ein Minimum der Versorgung im Nahbereich reduziert. Ansonsten sind die Individuen in funktionalisierte Handlungsbereiche eingebunden. Daneben existieren noch private Rückzugsräume, die allein oder mit vertrauten anderen aufgesucht werden.

Der individuelle Lebensalltag wird teils durch funktionale Erfordernisse, z. B. des Berufs, des Verkehrs usw., bestimmt, teils durch private Präferenzen. Weil das persönliche Leben nun individuell geplant und organisiert werden muss, erscheint es selbstbestimmt. Das ist es aber nur in geringem Ausmaß. Die individuelle Umwelt ist bereits eine verdichtete Inszenierung, die den Einzelnen zu sogenannten „Crossover-Identitäten“ stimuliert, also zu einem Nebeneinander von verschiedenen Lebensstilen und damit verbundenen „Szenen“ mit ihren je eigenen Erlebnismomenten.

Von pädagogischen Erfahrungen im Umgang mit Armen und Marginalisierten ausgehend wird man nicht behaupten können, dass Milieus im Sinne stabiler und „kulturell“ prägender Zusammenhänge nicht mehr bestehen und durch Szenen ersetzt wurden. Milieutheoretiker nehmen heute an, dass Szenen verschiedene Milieus übergreifen, diese aber nicht ersetzen.⁹ Wie dem auch sei, es gibt zweifellos Armutsmilieus, die durch materiellen Mangel,

⁸ Die vier verbleibenden Milieus:

- liberal-intellektuelles Milieu (7 %): die aufgeklärte Bildungselite mit liberaler Grundhaltung, postmateriellen Wurzeln, Wunsch nach selbstbestimmtem Leben und mit vielfältigen intellektuellen Interessen;
- Milieu der Performer (7 %): die multi-optionale effizienzorientierte Leistungselite mit globalökonomischem Denken und stilistischem Avantgardeanspruch;
- expeditives Milieu (6 %): die stark individualistisch geprägte digitale Avantgarde, unkonventionell, kreativ, mental und geografisch mobil und immer auf der Suche nach neuen Grenzen und Veränderung;
- sozialökologisches Milieu (7 %): idealistisches, konsumkritisches Milieu mit ausgeprägtem ökologischem und sozialem Gewissen; Globalisierungsskeptiker, Bannerträger von Political Correctness und Diversity.

Nach: sinus 2010; www.sinus-institut.de/loesungen/sinusbilieus.html.



Dominanz von Überlebenswerten, Ressourcenmangel, gesundheitsabträgliche Konsum- und Lebensgewohnheiten gekennzeichnet sind und die deshalb zu verschiedenen Szenen auch keinen Zugang finden. Jedoch gibt es mehrere davon, wie die eingangs erwähnte Untersuchung von Claudia Schulz nachgewiesen hat. Es lässt sich vermuten, dass die einst festgefügt und recht einheitlichen Milieus sich heterogenisiert haben und dass ihre Grenzen flexibler geworden sind. Sie haben gewissermaßen Elemente von Szenen bei sich integriert und sich für szenische Engagements geöffnet. Die globale elektronische Kommunikation hat (als generationenspezifische Neuerung) die Heterogenisierung und Flexibilisierung der Milieus gefördert.¹⁰

Aus der gewachsenen Heterogenität und Flexibilisierung, verbunden mit einem hohen Maß an Individualisierung, gehen neue Herausforderungen – die Bildungsarbeit muss vielfältiger werden –, aber auch neue Chancen der Befähigung hervor, weil milieuspezifische Prägungen weniger bindend und eher veränderbar erscheinen, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Auch nachteilige Elemente des Habitus lassen sich korrigieren. Allerdings ist dazu eine hohe individuelle Motivation bzw. ein Wille, sich selbst neu zu formen, erforderlich.

Welche Grundsätze können angesichts dieser Situation ein armutspädagogisches Handeln anleiten? Ich nenne fünf und möchte sie kurz erläutern: Anerkennung, Beziehung/Netzwerkbildung, Praxis- bzw. Lebensbezug, Übung/Training und inhaltliche bzw. kulturelle Vielfalt. Nach dem Ausgeführten sollte klar sein, dass auch die Anwendung dieser Prinzipien keine Wirksamkeitsgarantie ist.

1. Anerkennung

Herkömmliche Bildungsarbeit, auch die Erwachsenenbildung, orientiert sich an einem Kanon bürgerlicher Kultur und an entsprechenden Verhaltensmustern wie Rationalität, Reflexivität, kommunikative Kompetenz, soziales Verhalten, Medienkompetenz usw. Der klassische Bildungskanon hat sich zwar pluralisiert und auch hinsichtlich Verhaltenserwartungen liberalisiert. Dennoch bestimmen die dominanten gesellschaftlichen Funktionssysteme mit den ihnen nahestehenden Wissenschaften, was notwen-

diges Wissen, angemessene Kommunikation und akzeptable Verhaltensmuster sind. Das wird sich kaum ändern lassen, u. a. weil systemadäquates Handeln und Kommunizieren unerlässliche Voraussetzungen gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe sind. Indes haben das Erfahrungswissen, die Überlebensstrategien und Alltagsroutinen von (relativ) Armen in der modernen Konsum- und Arbeitswelt darin keinen Platz. Verhalten, Erfahrung, Wissen und Lebensstrategien armer Menschen kommen in unserer Bildungswelt bestenfalls als Negativbeispiele oder Störungen vor. Die Frage an uns ist daher: Wie kann das Wissen der Armen, ihre Lebensstrategien und Alltagsroutinen, in der Erwachsenenbildung einen Platz erhalten?

2. Beziehung/Netzwerkbildung

Wenn auch das Wissen und Verhalten armer Menschen ausreicht, um mit den vorhandenen Ressourcen zu überleben, so genügt es doch nicht, um Ausgrenzungen zu überwinden und gleichberechtigt am sozialen Leben teilzunehmen. Wissenserweiterung und Verhaltensänderung sind jedoch anstrengend. Die Bereitschaft, neues Wissen zu erwerben und sich auf anstrengende Lernprozesse einzulassen, verlangt ein Zutrauen, dass dies notwendig, nützlich, ja persönlich gewinnbringend ist. Ich benutze bewusst das Wort Zutrauen, weil die bloße theoretische Einsicht in die Nützlichkeit des Lernens, wenn sie überhaupt erreichbar ist, allein nicht genügt, um hinreichende Motivationen aufzubauen und die erforderliche Selbstdisziplin zu erreichen. Die Erfahrung, mitmachen zu können, Kompetenzen zu erweitern oder erst zu gewinnen, von anderen Personen mit dem eigenen Wissen und Können gebraucht zu werden, zusammen mit der Erfahrung, dass jemand, der „mir“ wichtig ist, solches Wissen und Können für wertvoll hält, schafft die motivierende Grundlage für Lernen. Derartige Erfahrungen erwachsen aber nicht aus theoretischer Einsicht, sondern aus Beziehung. Daher ist der Aufbau persönlicher Beziehungen neben der Anerkennung die wichtigste Voraussetzung, um Lernbereitschaft zu erreichen. Wie kann eine Netzwerkbildung unter Erwachsenen initiiert und gefördert werden?

3. Praxis und Lebensbezug

Auch jenseits von beziehungsabhängigem Zutrauen wird die Relevanz von Bildungsinhalten durch de-

⁹ Vgl. z. B. Sinus Soziovision 2004: Milieustudie zu Jugendlichen.

¹⁰ Im Übrigen sind bereits die „modernen“ Milieus von SINUS und SIGMA nicht mehr so einheitlich und deutlich voneinander unterschieden wie die „klassischen“.

ren unmittelbare Nützlichkeit im Lebensalltag deutlich. Denn bestimmte, besonders komplexere Inhalte sind nicht in der allgemein zugänglichen Alltagswelt zu plausibilisieren. Der Praxis- oder Lebensbezug der Beherrschung einer Fremdsprache ergibt sich z.B. erst in der entsprechenden Umwelt. Verbesserungen, auch mithilfe von Medien, sind zwar möglich, aber bei komplexeren kulturellen Phänomenen nicht realisierbar. Der unmittelbare Praxisbezug muss hier ersetzt werden durch eine Hoffnung auf Zugewinn an Lebensqualität, auf die Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten, auf die Erfahrung, durch Kompetenzgewinn in neuen spannenden Umgebungen agieren zu können. Wie dies außer über Beziehungen und Netzwerke zu erreichen ist, ist eine bis heute ungelöste Frage.

4. Übung/Training

Der Verzicht auf Übung bzw. Routinisierung von intellektuellen Basisoperationen hat verderbliche Folgen (z. B. Rechtschreibschwächen, Leseschwächen, Rechnen nur noch mit technischen Hilfsmitteln, gravierende Ausdrucksmängel usw.). Ständiges angeleitetes und auch überprüftes Üben ist unverzichtbar für nachhaltiges Lernen. Das ist auch die Erfahrung von Menschen, die sich im Erwachsenenalter noch Kompetenzen in ihnen bislang unbekannten Bereichen erwerben wollen. Wie können Üben und Training für sie attraktiv werden?

5. Inhaltliche bzw. kulturelle Vielfalt

Vielfältige Lernumwelten geben den Einzelnen die Möglichkeit, interessenbezogen und eigenständig zu lernen, so lautet ein Grundsatz der konstruktivistischen Didaktik. Dabei geht es nicht nur um Inhalte, sondern auch um Lernwege. Freilich ist dabei nicht an gelegentliche, punktuelle Beschäftigungen gedacht. Trotz der Betonung des individuellen selbstbestimmten Lernens denken die konstruktivistischen Pädagogen nicht individualistisch, sondern beschreiben Lernen als einen Beziehungsprozess. Deshalb gilt als zentrale Methode die sogenannte kognitive Meisterlehre, die ihrerseits das Lernen als Rekonstruktion, d. h. als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von anderen methodisch umsetzt. Ler-

nen ist auch für die Konstruktivist*innen prinzipiell ein Beziehungsgeschehen, bei dem die Anleitung am Anfang steht. Das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird als „cognitive apprenticeship“, als kognitives Lehrverhältnis bezeichnet. Die Instruktion durch die Lehrperson soll in dem Maße zurückgenommen werden, in dem die Lernenden eigenständig weiterlernen können und wollen. Das Lehr-Lernverhältnis wird daher in vier Phasen gegliedert:

1. **Modelling** (Vorführen)
2. **Scaffolding** (Orientierungszusammenhänge aufzeigen für die Eigentätigkeit)
3. **Fading** (Nachlassen der Unterstützung)
4. **Coaching** (Beratung und Betreuung)

Die konstruktivistische Didaktik verbindet somit das Prinzip einer anregenden Umwelt mit dem eines fokussierten angeleiteten Lernens. In den ersten Phasen des Lernprozesses sind die individuellen Konstruktionen eigentlich Rekonstruktionen aufgrund der Vorgaben der Lehrenden und Lernmittel. Gelingt diese angeleitete Nachkonstruktion, werden die Vorgaben schrittweise zurückgenommen, zugunsten eines Coachings, bei dem die Lehrenden nur noch unterstützend oder korrigierend tätig werden.

Ob Bildung als Weg aus der Armut taugt, war die Leitfrage der hier vorgetragenen Überlegungen. Die Antwort ist ähnlich komplex wie die Armutsproblematik insgesamt. Sicher kann sie ein Weg sein, aber nur, wenn einiges andere hinzukommt: Anerkennung, Beziehung, solidarische Unterstützung, die auch eine materielle Besserstellung einschließt. Offen bleibt weiterhin, inwieweit mit den hier erörterten Mitteln Motivation aufgebaut, Lernbereitschaften erhöht und bildungsferne Milieus konterkariert werden können. Die Lockerung von Milieuprägungen zusammen mit den gewachsenen Möglichkeiten, sich unterschiedlichen Szenen anzuschließen, kann positive Folgen haben. Bekannt sind aber negative Einflüsse bzw. Abhängigkeiten von kommerziellen Konsum- und Unterhaltungsangeboten oder von extremen politischen oder religiösen Szenen. Es liegt auch an uns, welche „kulturellen“ Mächte die Oberhand gewinnen.

